

## Szemle

Szintén tanulók mérik a csapadék savasságát is, ennek adatait is elektronikus úton küldik el és összesítik.

Amint a fentiekben csak vázlatosan ismertetett oktatástechnológiai integrációs példákból is kiderül, alaposan ártékelődik a tanári és a tanuló-szerep és tevékenység, az iskola négyfalú épületéből „globális elektronikus falu” lesz. A tanárok a tanulás, az interaktív tevékenység szervezőivé, kísérőivé válnak, akik kreatív útmutatással több időt töltenek, mint eddig. Vagyis szakterületük menedzserei, facilitátorai, tutorok lesznek. Ugyanakkor a diákok másféleképpen (nem mindig face to face) lépnek kapcsolatba egymással és a tanárokkal, sokkal többet tanulnak egymástól. Más módszerekkel történik a munka értékelése is, hiszen ez már kritérium-alapú, saját munkájuk és annak bemutatói alapján történik. A műszeres mérések révén objektívvá válik a munka végzése,

eredményeinek megítélése. Tehát a mérés mint tanulói tevékenység nagyszerűen egészíti a természeti és művi környezetről egyébként szerzett tapasztalatokat. Ezáltal fejleszti a többféle információforrás kezelésének képességét, az összehasonlítás minőségét, a fejlesztését.

## Irodalom

- (1) Lükő István (1999): *Környezet – Társadalom – Szakképzés*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- (2) Lorenz, Konrad (1983): *A civilizáció nyolc halálos bűne*. Ikva Kiadó, Sopron.
- (3) Oktatás – rejtett kincs (1997) A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az Oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Osiris Kiadó, Budapest.
- (4) Lübke, Hermann (1990): *Der Lebenssinn der Industriegesellschaft*. Springer Verlag, Berlin – Heidelberg.
- (5) Beck, Ulrich (1989): *Risikogesellschaft*.
- (6) Oktatás – rejtett kincs (1997). Osiris Kiadó, Budapest.

*Lükő István*

## Történelemoktatás drámajátékkal

### 18. századi történelmi drámák a jezsuita nevelés és oktatás szolgálatában

*A jezsuita magyar történelmi drámákról már több, 0 nagyon jelentős tanulmány született (1), majd a nyolcvanas években Staud Géza megjelentette monumentális méretű adattárát is a hazai jezsuitadrámákról (2), ennek alapján áttekinthetővé váltak a hazai források. A szövegkiadások, statisztikai elemzések, átfogó értelmezések során azonban háttérbe szorult a színjáték mint műalkotás, amely az iskoladrámák esetében nem pusztán textus, nem pedagógiai munka vagy előadás – hanem mindez együttesen. Milyen módszerekkel érdemes tehát az eddigi kutatásokra, tanulmányokra alapozva a történelmi színjátékot vizsgálni?*

**F**ináczy Ernő a Jézus Társaság pedagógiájáról szólva megjegyzi, hogy egységes pedagógia csak úgy jöhet létre, „ha azok, kik nevelnek, az egész világon teljesen azonos módon gondolkodnak és éreznek. Ezt pedig csak úgy lehet elérni, ha a testületnek neveléssel foglalkozó összes tagjai, teljesen megtagadva egyéniségüket, feltétlenül alávetik magukat az

előjáróban megtestesített egyetemes isteni rendelésnek.” (3) Ezek szerint az iskoladráma „személyhez kötése” a legkevésbé fontos a kutatásban. Leginkább kollektív szerzőségről kellene beszélni akkor is, ha név szerint ismerjük a szerzőt, hiszen sokszor az ismert szerző is csak átvett, fordított vagy „átírt” egy-egy Európa-szerte ismert témát a hazai viszonyokra, arról nem

is beszélve, hogy sok dráma és dráma-program eleve a szerző neve nélkül jelent meg, tehát nem tartották annyira jelentősnek a szerző személyét, hogy azt külön feltüntessék.

Jobb kiindulópont lehet az irodalmi vizsgálat során a textus, a drámaszöveg. Meg lehet vizsgálni a szövegek forrásait, a forrásokkal való kapcsolatokat, a drámaszövegek közötti átvételeket, a drámák összefüggéseit az egyéb katolikus műfajokkal és a Bibliával, vizsgálni lehetne a drámákat az úgynevezett close reading módszerével. *Arnold Williams* azonban az angol középkori ciklusos drámák vizsgálata kapcsán feltette a kérdést: „Milyen közelről lehet olvasni egy olyan dráma szövegét, melyet eredetileg nem olvasásra, hanem nézésre és hallásra szántak?” (4) A szöveg közeli olvasása ugyanis olyan összefüggéseket hozhat felszínre, amelyek mind a felületes olvasás, mind a színmű egyszeri megnézése során rejtve maradnak még a művelt olvasóközönség vagy nézősereg előtt is. Azaz lehet, hogy a szerző kompilált, így a források között fel lehet tüntetni a korabeli prédikáció-irodalmat, az egyházi és világi költészetet, a keresztény doktrína tipológiai megfogalmazásait és még sorolhatnánk, de a színművek esetében nem ez az alapkérdés; hanem az, hogy a prédikáció megállta-e a helyét a színházban, a lírai betétnek milyen drámai funkciója volt (például késleltetés, fokozás stb.) vagy a tipológia hogyan érvényesült a színpadon. Az iskolai színjátékok esetében ezen kívül még egy kérdést meg kell vizsgálni: hogyan hatott a nézőkre és a színjátászó diákokra a dráma? Nem pusztán a drámaszövegnek kell tehát a kutatás középontjában állni, hanem az előadásnak. Ezt támasztja alá az a tény is, hogy legtöbb esetben nem a szöveg, hanem csak program maradt ránk, tehát maguk az írók, rendezők is az előadást helyezték előtérbe a szöveggel szemben. Ha ilyen módszerrel közelítünk a drámákhoz, sokkal nagyobb jelentőséget kaphatnak például a jezsuita drámák „chorusai”, a felvonások végét jelző élőképek vagy táncbetétek, átstrukturálódhat a drámaszöveg és kórus, a dráma és

a díszlet viszonya. *Ernst Gombrich* tesz említést a görög *Küpszelosz* Ládájáról, amelyen a kép a feliratok nélkül néma maradna (5) – hasonlóképp értelmezhetjük sok esetben az élőkép vagy balett és a drámaszöveg viszonyát a jezsuita színpadon: értelmezik, kiegészítik egymást. Érdemes tehát külön vizsgálni azokat a drámákat, amelyekben a kórus is szerepet játszik, s külön foglalkozni a kórus nélküli művekkel, ugyanis más-más szimbólumrendszerre építenek, így a befogadóktól különbözőféle elvonatkoztatás-formát igényelnek.

Csak az előadások vizsgálata során kerülhet előtérbe a drámák oktatási-nevelési funkciója. Ha az előadásnak csak egy-egy összetevőjét kutatjuk (textus, díszlet, színi utasítás stb.), a pedagógiai szerep csak annyi említést kaphat, hogy „a *Ratio Studiorum* előírja a drámajátékok tartását”, de nem kapunk valós magyarázatot, arra, miért szükséges a színelőadás, ha a lelki gyakorlatokon, exameneken, vitákon stb. a diákok ugyanúgy gyakorolják az előadást, szereplést, meggyőzést és érvelést, a tiszta és szép beszédet, a prédikációkkal pedig a nézők erkölcsi-vallási meggyőződését szintúgy befolyásolni lehetett? S most már konkrétan a történelmi drámákra koncentrálna: milyen nevelési-oktatási szerep juthatott ezeknek a műveknek?

A feltett kérdésekre nem lehet kizárólag pedagógiai vagy pusztán irodalmi módszerekkel választ adni. Már az iskolai színjáték műfajnév is jelzi, hogy pedagógiai célból létrejött előadásokról van szó, tehát komplex, a pedagógia, az irodalomtudomány, a művészet- és színháztörténet kutatási eredményeit és módszereit együtt alkalmazó módszerre van szükség a kérdések megválaszolásához.

### A magyar történelmi tárgyú jezsuita drámák

*Balassa Brunó* kiemelte a magyar tárgyú történelmi drámák szerepét a történelemkép alakításában, s példákkal illusztrálta, hogy szinte az összes magyar uralkodóról és több jeles történelmi alakról játszottak színjátékokat. (6) Ha önmagukban

vizsgáljuk az ilyen drámákat, valóban vitathatatlan, hogy egy olyan korban, amikor a történelem kutatása és ezáltal a történelemkép még csak kialakulóban volt, nagy érdem egy-egy történelmi esemény feldolgozása. Ezt a tényt látszik erősíteni, hogy viszonylag sok történelmi drámánk és programunk magyar nyelvű volt. Felmerül azonban néhány probléma. Ha számszerűen vizsgáljuk, hogy a hazai kollégiumok témarendjébe hogyan illeszkedik a magyar történelemről szóló dráma, a többi témához képest elenyésző mennyiségűnek fogjuk találni. Igaz ugyan, hogy a magyar történelem jelentős eseményei megjelentek a jezsuita színpadokon, de időben és térben nagyon elszórtan, hiszen volt olyan iskola, ahol egyetlen ilyen dráma sem került színpadra, volt viszont, ahol évről évre tartottak ilyen tárgyú előadást. A drámatémák megjelenése sem homogén. Vannak közkedvelt témák, amelyek nagyon gyakran felbukkannak a hazai és a külföldi színpadon is, másokat azonban csak néhány alkalommal, esetleg csak egyszer mutattak be. Gyakran előfordul, hogy a külföldi történelmi tárgyú drámák száma jóval meghaladja a magyar történelem drámai feldolgozásait.

Ezek után a hazai drámákra is igaznak vélhetjük *Jean-Marie Valentin* megállapítását, miszerint a jezsuita történelmi drámák csak a gondviselés (providencia) sé-májának bizonyítására születtek, s egységes történelemfilozófiává, „ciklikus evolúcióvá” nem állnak össze, a nagy tematikai egységek között nincs kapcsolat. Az uralkodók, hőroszok jelleméi, az országok adottságai, szokásai nem számítanak, sztereotípiákba redukálódnak. (7) Nemcsak a teljes dráma szintjén jelentkezik azonban ezek a sztereotípiák! Strukturális elemzéssel hasonló táblázatba lehet foglalni a drámai építkezést, az egyes jelenetek közötti kapcsolatokat, a cselekmény kibontását, mint azt *Propp* tette a varázsmesék elemzésekor. (8) Ha a magyar történelmi drámák globális és strukturális vizsgálódásában idáig jut az irodalom kutatója, itt zsákutcában érzi magát: ezek szerint nem is lehet magyar történelmi tárgyú darabok-

ról beszélni a jezsuita iskolákban, csak egyes sémák, sztereotípiák átvételéről és alkalmazásáról – azaz mindegy például, hogy *Salamonról* és *Szent Lászlóról* vagy *Nagy Károlyról* és *Talandusról* szól a dráma, a lényeg a séma: a testvérharc.

Nem lehet azonban elfeledni, hogy a jezsuita dráma nem pusztán irodalmi alkotás, hanem pedagógiai munka is; s mint ahogy a meseelemzésnél ugyanúgy fontos és érdekes *Propp* és *Bruno Bettelheim* könyve (akik sokszor ugyanazokat a motívumokat emelik ki, csak éppen más szempontból közelítenek a tárgyakhoz), az iskolai színjátékok pedagógiai-pszichológiai kutatása során is ugyanabból a kiindulópontból, ugyanazon források alapján egészen más következtetésekre lehet jutni. Ami a globális és strukturális irodalmi elemzés során zsákutcának tűnik, ugyanaz a neveléstörténész számára kiindulópont lehet: ami az irodalomban séma, az a nevelés eszközrendszerének egyik jelentős alkotóeleme, amely egyfelől a játszó diákokra hat, másfelől pedig a nézőközönségre. Érdemes tehát ilyen szempontból vizsgálni, hogy e sémákat milyen nevelési-oktatási célok jegyében használták fel a drámaírók külföldön és nálunk. Példaként álljon itt az egyik legkedveltebb drámatéma: a kereszténység védelme.

### Hazai hőroszok – Dobó, Zrínyi

*Alessandro Donati* római jezsuita *„Ars Poetica”* című, 1647-ben megjelent műve szerint az eposzok főhőseinek azzal az erénnyel kell rendelkezniük, amelyet *Arisztotelész* hősiesség címén a vadsággal állít szembe. Megállapítja, hogy bármilyen erkölcsi erényből kibontakoztatható a heroikus cselekmény. Mivel a hősiesség tulajdonképpen felsőfokon végbevitt erény, elvileg egy erény sem zárható ki a köréből, mégis azok az erények élveznek előnyt, amelyek a közjót célozzák meg. (9) Noha mindezt az epikus művekre vonatkoztatja Donati, a történelmi drámák hőseit is ugyanezen szempontok alapján választották ki az egyetemes történelemből és alakították a jezsuita drámaírók.

*Elida Maria Szarota* a 17. századi jezsuita drámák hőseinek három nagy csoportját különítette el, megjegyezve, hogy ezek a típusok a későbbi művekben is megjelentek. (10) Az első nagy típust a „Julian Apostata” című dráma főhősével jellemezte: a hitét elhagyó és a keresztényeket üldöző hős típusa. Magyarországon viszonylag kevés ilyen hős jelent meg a színpadon, mivel a 17. században inkább a magyar szentek példájával igyekeztek a közönségre hatni. Talán a Ludovicus Grittus-drámák címszereplője sorolható ide, aki vallását elhagyva képes a törökkel paktálni és a váradi püspököt lefejeztetni. A büntetése kettős: lelkifurdalás gyöttri, képzeletében megjelenik a levágott fej – ráadásul ellenfelei őt is megfosztják a fejétől, örök kárhozatra ítélik.

A másik hős-típust a nálunk is játszott Mauritius-drámák főhősével jellemezte Szarota. Mauritius a bűnös hős prototípusa, aki azonban már itt a földön elnyeri büntetését. Bűnhődése és igaz megbánása miatt elkerüli a kárhozatot. Nálunk „bűnös” magyar drámai hősök nincsenek, talán mert nem a bűnt, hanem az erényt kívánták bemutatni.

Nagy Károly felesége, *Hildegard* jellemzi a harmadik hős-típust. Ő valóságos szent, minden keresztény ember példaképe. A 17. századi Magyarországon ez a hóstípus a legjellemzőbb, a kunokat legyőző Szent László, a pogánnyal megküzdő István lehet rá példa.

A 18. században a hérosz-centrikus drámáknak újabb két típusa jelent meg Magyarországon, amelyek egy új hős-ideál irányába mutattak. *Dobó István* vagy *Hunyadi János* alakjával jellemezhető az egyik típus, aki a kereszténység védelmében harcolt és legyőzte a pogányokat. Zrínyi az előbbiekhöz hasonló hóstípust testesít meg, azzal a különbséggel, hogy az ő győzelme csak erkölcsi diadal, a csatában hősiesség küzdelemben meghal. Noha ez a hős-ideál más drámában nem tűnik fel,

Zrínyi alakjával annál többször találkozhatunk a 18. századi jezsuita dráma-források között. (11)

*Gombrich* a neoplatonizmus szimbólikai kapcsán ír az úgynevezett analógiás szimbolikáról, melynek lényege, hogy a műben az evilági eseményeket gyakran magasabb szintű absztrakciók kísérik, tükrözik. (12) A Dobóról szóló, 1729-es darabban is egy ilyen játék részesei lehetünk (13), bár némiképp sajátos módon az allegória és a földi szint nem tisztán van jelen a drámában, nemcsak kísérőként, hanem át- és átszővi az egész drámát, annak ellenére, hogy a kezdő és záró jeleneteken kívül csak Dobó álmában jelennek meg allegorikus alakok.

A kezdő jelenetben Hecate, a rémképek és bűbájosságok istennője és Mercurius, a tolvajlás istene összefognak a Békesség ellen, aki éppen olajfákat oltogat Magyaror-

szág címerének harmas hegyén, s a bőség szaruját kicseréli Pandora pikszisére, a szarut az Erőszakos-hatalomnak adva át. A Békesség azonban Jupiterhez fordul, aki elküldi

*Az iskoladrámákban a gyermeknevelés tehát már akkor elkezdődik, amikor a drámaíró kiválasztja a témát és leül megírni a művét, ugyanis amit leír és ahogyan megírja, az a gyermeki lélek legmélyéig hat.*

segítségül Herculest. A jelenet szimbólumrendszere meglehetősen összetett: a szerző egyszerre szerepeltet allegóriákat és isteneket benne, akik azonban nem hierarchikus viszonyban, hanem egy szinten vannak, mivel az istenek egyszerre vannak jelen antik mitológiai istenként és annak allegóriájaként, aminek az istenei a mitológiában. Hercules szerepeltetése még összetettebbé teszi a jelenetet: a mű címe, amit a nézők is ismertek a dráma megkezdésekor, azt jelzi, hogy egy „keresztény” Herculesről fog szólni a darab. Ezek után Jupiter küldöttként jelenik meg az antik mitológiai hősök és allegóriák között, „eredeti” jelentésében, hogy mintegy a jelenetből kilépve a következő részben Dobó ölthesse magára Hercules szerepét, míg az Erőszakos-hatalom Achometté alakul az „Első ki-menetelben”. Az antik mitológia hősei és az allegóriák egyfajta meta-

morfózisként tehát keresztény jelentést öltenek a későbbiekben, amelyet egyfelől előre jelez a cím, másfelől értelmez a dráma további része, hogy végül a Befejezésben újból visszaalakuljanak antik hősöké és allegóriákká. Az eposzokból ismert isteni beavatkozásként éppen e zárás miatt nem lehet értelmezni a kezdő jelenetet: az utolsó kép visszaértelmezi a teljes drámát az Elöl Járó Beszédtől a Befejezésig.

Herculesnek mint a kereszténység védelmezőjének képe persze nem ebben a drámában bukkan fel elsőként. Jupiter fél-isten fia egyszerre jelentette az emberiség ellen támadó szörnyek, a barbárság és vad-ság legyőzőjét, de ő a szittyák ösatya is, akiket még a 18. században is a magyarok elődeinek tekintettek. (14) Ez a sajátos, önmagában is több jelentést hordozó Hercules-figura lett tehát drámánk címszereplője, aki a középső részben Dobó István alakjában lép színre. Kérdés azonban, Dobó magasztosul-e fel félistenné a műben, vagy Jupiter fiából lesz földi ember?

Az Első Ki-Menetelben nemcsak a hősök, hanem a színhely is metamorfózison megy keresztül: Magyarország hármass hegye Eger várává alakul. Megjelenik tehát az evilági szint – amely más módon, de ugyanaz, mint az előző színhely: Magyarország. A különböző szintek tehát színhely szempontjából sem külön-külön vannak jelen a drámában, itt is többszöri átértelmezés történik a mű folyamán, hiszen nemcsak a színhely, hanem a cselekmény kapcsán is felmerül ez a kettősség: Dobó, amikor Eger várát védi, Magyarországot és a kereszténységet is védi. Nem csak arról van tehát szó, hogy a felsőbb szint értelmezi, tükrözi az evilági eseményeket – az alsó szint ugyanígy magyarázza a felsőbb szinten történő kezdeti cselekményt.

Nem illeszthető ebbe a képbe a Tizenkettedik Ki-Menetelben Dobó álma, s ezért nem is épül szervesen a műbe. Dobó ekkor már elveszve érzi a várát. Székely elárulta a töröknek, hogy hol tudnak bejönni, kételkedik legjobb katonájában, Meczkeiben, felrobban a lőportorony, nincs élelmük, ráadásul Székely Sókyt és Botthót is Dobó ellen lázítja. Ekkor „Dobó

annyi, és oly nagy énségben lévén” álmot lát: az Állhatatosság és Erősség elküldi hozzá a jeleit, ezenkívül hét tábornok lát, felettük a saját nevét írva. Dobó felébred, elolvassa a cédulát, amelyet Székelyék szőrtak szét a várban, felkészül a vár a végső összecsapásra, vereséget mérnek a törökre, majd a török – értesülve róla, hogy a felmentő sereg már úton van Dobóék megsegítésére – elvonul. Az álomban megjelenő hét tábornok a földi jutalmat, a Vajdaságot jelképezi, az Állhatatosság és Erősség allegóriák megjelenése a dráma-cselekmény továbbblendítése miatt fontos: Dobó a végső kétségbeesésben ez a két tulajdonsága segítette meg – nem szerepel azonban külön az erkölcsi jutalom az allegóriák között. A teljes dráma szimbólumrendszerétől független szimbólum jelenik tehát itt meg, amely azonban – mivel az égi és földi szint egybejátszik a műben – hozzásegíti Dobót a vár megvédéséhez, azaz Herculest feladata elvégzéséhez.

Dobó nem arat teljes győzelmet a török felett. Visszaver ugyan egy támadást, de a török nem emiatt, hanem a felmentő sereg hírére vonul el a vár alól – Hercules azonban a Befejezésben legyőzi Hecate tündéreit, az Erőszakos-hatalmat kösziklához köti, a Békességet pedig „Magyarországnak hármass hegyén meg-erősíti”, aminek a többi isten nagyon örül. Míg tehát Dobó földi győzelméért anyagi jutalmat kap, addig Hercules a teljes győzelemért erkölcsi jutalmat: dicséretet és a többi isten örömét nyeri el.

A Befejezés további része már nem a drámai cselekményhez, hanem az iskola életéhez köthető: „a’ Posonyi tudomány-nak Isten Asszonya, ki a’ Méltóságos Mecaénásnak házából ki jövé az Iskola-béli pálya-futóknak ajándékokat osztogat, és háláadó szívének jeléül, olaj-faágot téssen ezen nagy Nemzettség Sassának szájában, maga jegygyét hozzá tévén, MARTE ET ARTE erővel és elmével.”

Nem vitatható, hogy a jezsuita dráma mindig nevelési célból született. Kérdés azonban, hogy a diákságot vagy a nézőse-reget kívánta-e nevelni a dráma? A protés-táns, elsősorban református dráma a diákok

drámája volt kezdettől fogva. Comenius „Schola Ludus”-a arra példa, hogy hogyan lehet a diákságot dráma által nevelni és oktatni, aki mindössze egy fél mondat erejéig jegyzi meg a drámasorozat előjáróbeszédében, miután oldalakon át fejtegette a drámának a diákok fejlődésében való jelentőségét, hogy a szülők is örülnek, ha fiaik szerepelnek. (15) A 18. századi református dráma is hasonlóképp diák-centrikus volt (bár ekkor már jobban odafigyeltek a nézősereg szórakoztatására is), minden drámatípusuk valamilyen szempontból az iskolai tananyag begyakoroltatására született (16), s nem lehet elhanyagolni a konkrét nevelési célokat sem. *Comenius* például a legjobb diákok jutalmaként is javasolja az iskolai színi előadást – ezzel szemben a katolikusoknál a patrónus gyermeke vagy rokonsága kapta a főszerepet, tehát nem a diákokat jutalmazták, hanem a patrónus bőkezűségét. A jezsuiták – s minden más katolikus rend – nyilvános drámája tehát szemmel láthatólag inkább a nézőkre kívánt hatni. Látszólag a nézők befolyásolását tartják szem előtt a drámaelmélet-írók, a drámaírók és a rendezők is, a nézők szempontjait veszik figyelembe a diákok is a felkészülés és az előadás során. A katolikus iskolai dráma látszólag csak a nézősereg vallási meggyőzésének és erkölcsi megerősítésének egyik eszköze volt (ezért közlik sok esetben a *Historia Domusok*, ha az előadást protestánsok is végignézték).

*Hets* kiemeli, hogy míg a tanórán a diákok értelmét kötik le a jezsuita nevelők, a színházi előadások során a képzeletet fejlesztik, s Szent Ignác lelkigyakorlatainak céljára utal: az értelmi megismerésnek képszerűen kell az ember előtt állni. (17) De ha a színpadon meghatározott pózban kellett állni, ha a díszleteket sokszor külföldről hozatták, ha idegen táncmestereket hívtak a táncok begyakoroltatására és patrónus-asszonyok varrták a méregdrága jelmezeket a nyilvános előadásokhoz – hol adódott tér a diákok képzeletének? Más kérdés, hogy a *Ratio Studiorum* megengedte a privát előadások tartását, amikor a diákok minden színpadi díszlet nélkül bemutathatták a legjobb dramatizált munkáikat

diáktársaik előtt az iskolában. (18) Itt ugyan a tanár osztotta ki a szerepeket a diákok között, de nagyobb volt a diákok önállósága, már csak azért is, mert saját darabjukat állították színre. A nyilvános előadások kapcsán azonban inkább csak olyan általános célokat fogalmaztak meg a diákok nevelése szempontjából, mint például a szereplés gyakorlása, a mozgáskultúra és a memória fejlesztése stb. De vajon egy olyan rend, amely a diákok nevelésére-oktatására olyan nagy hangsúlyt fektetett, mint a Jézus Társaság, tényleg csak ilyen általános nevelési céllal játszatott nyilvános drámajátékot évi több alkalommal?

A jezsuita dráma eddigi kutatói ezen a kérdésen mindig nagyon elegánsan túlléptek, még azok is, akik pedagógiai aspektusból igyekeztek közelíteni az előadásokhoz – mindenkit lenyűgözött a díszletezés, a tánc, a színpad és a jelmezek gazdagsága, s egy-két bevezető mondat után mindenki áttért ennek a részletezésére. Ha a jezsuita drámákat drámaként, nem pedig iskoladrámaként értelmezzük, ez a megközelítés teljesen helytálló. Van azonban *Alszeghy Zsoltnak* egy rövid, ám nagyon fontos, elgondolkodtató megjegyzése. *Friz András* Szigeti Zrínyi Miklós drámájáról szólva felhívja a figyelmet a második scenára, amelyben a Kis Zrínyi vall a hazaszeretetről. „Lehetetlen tagadnunk, hogy az ifjúság, mikor ily nemes ifjú ajkáról hallotta a hazaszeretet benső szavait, hazaszeretetet tanult és lelkesedést merített a szavaiból” – írja. (19)

Talán ebből a mondatból lehetne kiindulni, ha a jezsuiták drámáinak s elsősorban a történelmi drámáknak a neveléstörténeti szerepéről gondolkodunk – most már nemcsak általánosságban. Ha feltételezzük, hogy a Jézus Társaság tanárai jó nevelők voltak, jól ismerték a gyermeki természetet, minden eszközzel a gyermekek oktatására-nevelésére koncentráltak, nehéz elképzelni, hogy a drámatéma megválasztásában és a drámaírás során ne a gyerekek szempontjait tartották volna szem előtt. Milyen konkrét pedagógiai célja lehetett tehát a gyerekek nevelésében a 18. század harmadik évtizedében (tehát a



török kiűzése és a Rákóczi-szabadságharc leverése utáni nyugodtabb időszakban) egy ilyen dráma bemutatásának, mint a Keresztény Hercules?

Két kulcsfontosságú jelenet adhat választ a kérdésre: Dobó álma (Tizenkettedik Ki-Menetel), illetve Rosinda és fiascskája példamutatása (Tizenegyedik és Tizenharmadik Ki-Menetel). Dobó nagyon elkeseredett, de álmában megjelenik az Állhatatosság és az Erősség, s felébredve új erőre kapva felkészíti a várat a küzdelemre és legyőzi a törököt. Ez a dráma végződése szempontjából kulcsjelenet, amely kiemelt helyre kerül az előadásban: a darab kellős közepén, a legfeszültebb helyzetben egyszer csak ezzel a némajátékkal vagy táncjelenettel szakítja meg a történeteket, ráadásul teljesen új szereplők jelennek meg a színpadon (a két allegória). Ha tehát te állhatatos és erős tudsz maradni a bajban, elnyered méltó jutalmadat.

Az álomjelenet előtt jelenik meg először a színpadon Rosinda és a kis Dobó, s felajánlják segítségüket a harcban, s az álomjelenetet követően nemsokára mindjárt viszont is látjuk őket, amint a férfiaknak is példát mutatva készülnek a döntő ütközetre. Nem véletlen az asszony és egy gyermek szerepeltetése (különösképp mivel a női szerepeket tiltja a Ratio Studiorum), hasonló célt szolgál, mint Friz darabjában Kis Zrínyi: egy gyermek vagy asszony hazaszeretete és hűsége a Hithez többet mondhatott, jobb például szolgált az ifjúság számára a 18. századi viszonyok között, mint a férfiak harca és győzelme.

Persze ezek a jelenetek ugyanolyan példaeértékűek a publikum számára, mint a diákságnak. Csak éppen teljesen más „belülről”, előadóként vagy diáktársként részt venni egy darabban, mint nézőként, befogadóként. Más, ha egy buzdító szót vagy eszmét a diáktársam szájából hallok vagy én magam mondom ki, mint amikor nézőként figyelem a gyerekeket a színpadon. Más „beavatottnak” lenni. A diák tudja, hogy a jelmez mögött ki van, tudja, hogy a nagy „Dobó” vagy az áruló „Székely” együtt koptatják az iskolapadokat, s hogy a poány „Achomates” ugyanolyan hű katoli-

kus, mint a többiek. Az áruló jelmezét magára öltő gyerek a darab erejéig maga is árulóvá válik, belülről éli meg az árulást, a Dobó szerepét felvállaló diák pedig a kétségbeesést is felvállalja, igaz, a dicsőség is az övé (nem véletlenül kapta éppen a mecénás fia ezt a szerepet), s egyszerre vall a hazaszeretetről, egyszerre buzdít, egyszerre küzd a kereszténységért a drámahős és a diák. Az iskoladrámákban a gyermeknevelés tehát már akkor elkezdődik, amikor a drámaíró kiválasztja a témát és leül megírni a művét, ugyanis amit leír és ahogyan megírja, az a gyermeki lélek legmélyéig hat.

A nagy hősök mellett ott vannak az ellenfeleik is, akiknek el kell bukniuk. Érdekes megfigyelni, hogy mely bűnös milyen büntetést kap. Achometnek a legnagyobb a bűne: a kereszténység ellen tör, így a drámaíró-pedagógus rá szabja a legnagyobb büntetést: „Hamza-Bassa Achometet viaskodásra ingerli, azt okozván: hogy az egész dücsősség Alli-béknek fog tulajdoníthatni”, meghalnak legjobb katonái az ütközetben, s erkölcsileg is bukik, amikor gyáván megfutamodik a felmentő csapatok közeledését hallván. A török hősök az ütközetben egyszer csak menekülni kezdenek, tehát erkölcsileg büntette őket az író. A magyarok közül Allapi kapta a legnagyobb büntetést: a vár elárulásaért mind a törökök, mind a várbeliek megvetik, s végül egy magyar vitéz kezétől, Meczekitől kell meghalnia. Székely, aki szintén áruló, de azért teszi, mert dühös Dobóra, sokkal kisebb büntetést kap: elfogatja ugyan Dobó, de ki is szabadul. Büntetése inkább erkölcsi jellegű, hiszen hiába próbálta Dobó ellen lázítani a várbelieket, az utolsó támadás előtt a katonák Dobó mellé álltak.

Míg a drámát irodalmi műalkotásként vizsgáltuk, a néző szemével elemeztük, a kerettörténetnek ugyanakkora szerep jutott, mint a fő szövegrésznek, hiszen értelmezik, kiegészítik egymást. A színpadi díszletek, jelmezek, Pandora pikszise vagy a sas az előadás végén a színpad részeként lenyűgözhetette a publikumot. A díszlet, a jelmez azonban a nézőkért volt, a gyermeknevelés szempontjából jóval kisebb a jelentőségük. Mint ahogy a magánelőadások dísz-

let nélkül is hatásosak tudtak lenni (másként nem javasolná a Ratio), a diákok szemszögéből a nyilvános előadásoknak is inkább a jellem fejlődésében volt haszna. (Látszólagos ellentmondás, hogy Comenius, aki pedagógiai szempontból fejtegette ki az iskoladráma hasznát a protestáns iskolákban, kiállt a jelmezekért. (20) Nem lehet elfelejteni azonban, hogy ő a katolikusoknál kedvelt drámajáték-típusok nagy részét elítélte, az ő drámája inkább oktató, mint nevelő, ahol a jelmeznek és színpadi kelléknek is a szemléltető oktatás szempontjából van meg a jelentősége. Ha a „Schola Ludus”-ban vagy a későbbi református drámákban a varga a kezébe veszi a kaptafát, akkor a szereplő diák fejtegetésbe kezd arról, hogy hogyan néz ki a kaptafa és milyen egyéb munkaeszközei vannak még a vargáknak. (21) A jezsuiták ezzel ellentétben inkább a nevelő drámákat kedvelték, a díszletek így háttérbe kerülhettek volna.)

Zrínyi testesíti meg a másik hóstípust a 18. századi jezsuita színpadon. *Fríz Andrást* róla szóló drámájának nemcsak a programja, hanem a teljes szövege is ránk maradt, így talán még árnyaltabb képet kaphatunk erről a hóstípusról. (22)

A dráma cselekményét nem követik allegóriák, egyetlen szinten, még azt is meg lehet kockáztatni, hogy egyetlen színen játszódik az egész mű. Nincsenek a színpadról adataink, csak azt tudjuk, hogy 1738-ban Pozsonyban több helyen is bemutatták a darabot: az érseki udvarban, illetve az iskolában. A darab három kimenetelből áll, érdekessége, hogy csak az utolsóban jelenik meg a címszereplő. Érdekes az is, hogy míg a „Sommája a Játéknak” azt ígéri, hogy a hős Zrínyi „Végtére a vár koltseit nyakába veti, és a többiek közül édes Attya kargyát választván, a Pogányságra ki úte, készebb lévén bizonyos halálra vetni fejét, hogy sem élteben Szigetet feladni”, addig a drámából hiányzik a csatajelenet, sőt, még csak egy törököt sem találunk a műben. Szerepel viszont Zrínyi fia, a kis Zrínyi a darabban (így rokonítható a Dobó-drámával), mivel „a vers szerzőnek igassággal határos dolgokat szabad költeniek”. Az előző drámához ké-

pest nagyon kevés szereplővel dolgozik a drámaíró, Zrínyin és a fián kívül csak két ezredes és egy százados van külön feltüntetve, noha mellékszereplőként annyi diákot felvonultathatott, amennyit csak akart, ugyanis csak ennyi szerepel az utasításban: „A Vitézek és szolgák”.

A konfliktus az előző darabhoz hasonló: a vár már tarthatatlan, kevés az élelem, kevés a védő, a várfalak helyett már csak romok állnak, s a két ezredes megegyezik, hogy fel kéne adni a várat a töröknek. Itt azonban nem a rosszindulat vagy az önérdék lenne az árulás indítéka, mint a Dobó-drámában, hanem a kétségbeesés. Mivel Zrínyi nem hajlandó feladni a várat, megbeszélik, hogy meggyőzik a kisfiát, hártha ő rá tudná venni az apját a megadásra. Már kezdik meggyőzni a fiút, de akkor megjelenik Zrínyi, s hazafias beszédével eléri, hogy a várvédők egyként kövessék őt a dicső halálba.

A második kimenetelben a két ezredes igyekszik meggyőzni a kis Zrínyit, aki a dilógus elején még olyan határozott és cél tudatos, mint a felnőttek körülötte. A jelenet végére mégis sikerül meggyőzni. A következő jelenet központjában az aggódó apa áll, az apa, aki azonban a vár s a haza védelmét és a maga emberi méltóságát fontosabbnak tartja a fia életénél is. A mai ember számára kegyetlen, szinte érthetetlen Zrínyi viselkedése: az apa nemcsak a saját, de a gyermeke életét is feláldozza a hazáért! Félelmetes a következő párbeszéd:

Első kapitány: „Eletetől, Atya, meg fosztod Gyermekeket?”

Zrínyi: „Magaiet nem adgya, tőlem vette, ettől meg foszthatom.”

Második kapitány: „Hát boszszuló kard nélkül az halálnak vetted?”

Zrínyi: „Az hazáért, minek előtte fegyverkezni tudot, életét le tette; e' lesz dicsérete.”

Valószínűleg a Keresztény Hercules Dobója hasonló vívódáson ment keresztül, amikor a felesége és kisfia felajánlotta, hogy harcol a várért, mint a drámabeli Zrínyi ebben a jelenetben, s az eredmény is hasonló lehetett az álomjelenet előtt. Zrínyinek azonban nem jelenik meg az erő és állhatatosság, neki magának kell megvív-



nia a harcot magával, a várnéppel és a törökkel is. Monológjában az Istennek ajánlja az országot. „Te mindenkor Magyar Országdon könyörülő Főlséges Isten, még az időtt is, midőn a mi Nemzetünk téged nem esmérven, bálványoknak tenne áldozatot, mostanában mit fogsz tselekedni, midőn tévelygés nélkül tégedet imádunk, s – tiszta szívűből magunkot néked fel-áldozzuk?” Olyan választ ad a kérdésre, amely majd csak a 18. század végén, Herder hatására kerül a magyar irodalomba, s a reformkorban válik általánosan használt toposszá: „Hogy ha az ég el rendelte a pogánynak samolyáva tenni nagy Asszonyunk Országát, hogy ha hazánknak hasznára fel-szentelt vérünk, veszedelmünk fogatlanlanná lesz, s – meg nem gátolhattya Országunk romlását, helyesbb ennek veszte előtt, hogy szemünk ne láthassa keserves romlását, végezni éltünköt, s – e nemes Országunk gyászos koporsoja testünket temesse. De lesz gongya az Irgalmas Istennek edes Országunkra!”

A darab utolsó jelenete is nagyon hatásos: Zrínyi a fia életét az Országának ajánlja, s karddal a kezében kiront – a színpadról.

Noha a dráma sokban épít az iskolai tananyagra, mégis sokban túl is mutat az iskolai drámákon. Az ember inkább csak bátorítalan kérdéseket mer feltenni a gyermekek nevelésében játszott szerepéről és a nézőkre gyakorolt hatásáról, mivel egy iskolai színpadra talán túl komoly munka.

A hazaszeretnek ritkán látjuk szebb példáját a barokk-kori irodalomban, mint ebben a drámában. Csupa hősi jellem, még azok is hőroszokká válnak a dráma végére, akik a vár feladásán gondolkodnak a dráma elején. Az apa mintegy oltáron ajánlja fel a fia életét a nemzetért, s a fiú, noha a harcra még képtelen, már kész meghalni az országért. Amellett azonban, hogy a darab önmagában lenyűgöző, nem lehet elfelejteni, hogy nemcsak a Kis Zrínyit játszotta gyerek, hanem minden szerepet – azaz az idézett véresen komoly beszélgetést a Zrínyi fiú életéről szintén gyerekek mutatták be! Még így, felnőttként olvasva a darabot is megrendítő, amikor az apa feláldozza a fiát a hazáért – akkor mennyire

megrendíthette a Zrínyi szerepét belülről átélő diákok?

Ebben az 1738-as pozsonyi darabban Zrínyi nem Ausztriaért küzd, hanem Magyarországért, Ausztria képe még allegória formájában sem merül fel sem a latin, sem a magyar drámaszövegben. A szereplők neve között azonban nemcsak magyar neveket találunk, bár Zrínyit magyar fiút, *Koller György* alakította. A Kis Zrínyit *Gallus Hersich* játszotta, a Százados *Franciscus Roy* volt – ezek nem kimondottan magyar nevek, s a szerző sem magyar származású, mint erre már *Alszegehy Zsolt* is felhívta a figyelmet: „De az az érdekes, hogy ezt a hazaszeretetet is egy idegen, spanyol származású jezsuita tudta a leghatásosabb formában a gyermekekbe önteni.” (23) Egyéb források hiányában nehéz megmondani, hogy Friz miért éppen ezt a témát választotta, s hogyan hathatott a diákokra a darab. Vajon úgy, mint amikor egy idegen történelem idegen hőseinek szerepét vették fel, vagy magyar érzelmekkel játszottak? Nem lehet elfelejteni, hogy alig több, mint negyedszázaddal a Rákóczi-szabadságharc után keletkezett a mű, s a bécsi udvarhoz közel egy vegyes lakosságú városban mutatták be a drámát! Vajon egy iskolás gyerek átérezhette a nemzethalál veszélyét, amikor előadta Zrínyi monológját, vagy csak elmondta a szöveget? S vajon hogyan hatott a nézőkre, amikor a nagy törökverő hős egyszer csak arról kezdett beszélni, hogy talán nemso-kára koporsó borítja majd Magyarország testét? Vajon volt fül, aki erre felfigyelt, vagy akkorra már a jelenet patetikuma miatt ez fel sem tűnt?

Zrínyi az eredeti, latin monológban ezzel a szóval kezdi mondandóját: „Barbarus” (a magyar szövegben ez nem kap ekkora szerepet, a „vad paraszt pogány” kifejezés kevésbé hatásos). Zrínyi hőstette túlmutat tehát a nemzet sorsán, nemcsak Magyarországért küzd, hanem a barbárság, a vadság ellen is – s itt újból Hercules juthat eszünkbe, a Magyar Hercules. Ez a törökverő azonban – Dobóval ellentétben – meghal a dráma végén, feláldozza az életét Magyarországért, mint mondja: „A mű

vérünkkel meg öntöztetett föld mit teremhet egyebet, ha nem Diadalmas Koszorok virágát?” Tökéletes Imitatio Christi!

E 18. századi drámák – akarva vagy akaratlanul? – mégiscsak hazaivá váltak. Nemcsak a nevek tették magyarrá őket, a drámatémák a nép, a gyerekek és a nézők múltjához is tartoztak, hisz a török félszáz évvel korábban még Magyarország egyharmadán uralkodott!

Jellemző, hogy nem a korabeli történelemkönyveket használják forrásul a szerzők, Hunyadi esetében leggyakrabban *Bonfini*, a Dobóról és Zrínyiről szóló drámáknál *Istvánffy Miklós* 1685-ben kiadott *„Regni Hungarici Historia”*-ja a megjelölt forrás, bár a nevek használatában, az események drámai feldolgozásában sokszor eltérnek ettől a munkától. (24)

A 18. századi jezsuita dráma magyar héroszjai egytől egyig törökverők. Nem teljesen új ez a hős- és drámatípus Európában. A 17. századi német területeken például elvéve már születtek ilyen iskolai színjátékok – de a török harcoktól messzi német fejedelemségekben valószínűleg csak sokkal általánosabb jelentése volt ezeknek a műveknek, mint nálunk. A 18. század eleji magyar diákság szülei, nagyszülei, a városok felnőtt lakosai – azaz a dráma nézői – ugyanis még a török hódoltság korában születtek, éltek, belülről élhették meg a török elnyomást. Míg tehát a német nézők számára a Dávid és Góliát-dráma Dávidja (25) és a törökellenes harcok hőse ugyanazt az eszményt képviseli: a kereszténységért akár az életét is feláldozó ember eszményét, a magyar nézők és szereplők élményszinten elkülönítik a magyar történelem és a keresztes hadjárat eseményeit – a sablon így értelmeződik át, így válik hazaivá.

### Összegzés

A történelmi dráma tehát allegorikus dráma minden tekintetben, a drámatémák az eljövendő valóságról szólnak, melynek csak előképe egy-egy történelmi esemény. Ha ebből indulunk ki, akkor a jezsuita drámatémák egyetemessége mellett a magyar vonatkozásoknak szinte egyáltalán nincs

szerepük, hiszen *Hunyadi László* tragédiája ugyanazt a jelentést hordozza külföldön is, mint a magyar színpadon, *Salamon* példáján ugyanúgy okul a külföldi diák is, mint a hazai. Lényegtelen tehát, hogy egy évtizede vagy egy évezrede történt, amit a színen lát a diák, a lényeg a tartalmi mondanivaló, azaz a történelem elveszíteni látszik funkcióját (mint ahogy a shakespeare-i művekben látjuk, hiszen teljesen mindegy, hogy hol játszódik a Hamlet vagy a Julius Cesar).

A magyar történelmi dráma Magyarországon bemutatva azonban nemcsak a sablonok alkalmazása annak érdekében, hogy a diákok megérezzék a példák mögött rejlő Gondviselést, hogy átélhessék a hős felemelkedését és a rossz bukását – akarva-akaratlanul is magyarrá lesznek ezek a drámák a magyar színpadon. A játzó diákok nagy része nemesi család sarja, ahol a múlttal gyerekkorától szembesülhetett a falon lógó képek által, s ha az iskolában nem is mindig tanították a történelmet, a történelmi ismeret ilyen szinten minden diákban benne volt, s amikor felöltötték Dobó, Zrínyi vagy Hunyadi jelmezét, akkor a saját családjuk ősi múltját is magukra öltötték, felvállalták kicsit.

A történelmi dráma ráadásul olyan hősöket mutat be, akik ezért a földért éltek, harcoltak, esetleg áldozták az életüket – ez, még ha sablonok alapján felépített művekről van is szó, meghatározó tulajdonság a játzó diák és a néző számára is. Amikor a diákok színpadra állítják a darabot, amikor a próbák során gyakorolják a felvállalt szerepet, a történelmi példa leginkább a haza iránti szeretet példájává válik. Amikor kimondja a diák a színpadon a kis Zrínyi képében, hogy a hazájáért ő szívesen áldozza az életét, akkor a történelem a diák számára jelenné alakul, hiszen a diák a jelenben él és mondja ki a döntő szavakat, még akkor is, ha a nézők számára ő nem ő, hanem Zrínyi fia.

A jezsuita történelmi oktatás kezdeteivel kapcsolatban legtöbbször két cím hangzik el: a *„Mensis Chronologicus”* és a *„Rudimenta”*. Érdekes belelapozni ezekbe a könyvekbe, s egy nagyon jelentős külön-

ség azonnal szembetűnik: a „Mensis Chronologicus”, mint a címe is mutatja, kronológia, azaz a történelmi események nagyon rövid összefoglalója. A „Rudimenta” IV. részében is benne van ez a kronológia – csak éppen a kötet végén külön táblázatban. A tankönyv fő részét nem ez a kronológia adja, hanem kérdések és válaszok – de ezek a kérdések nem a történelmi folyamatokra kérdeznak rá! A magyarság eredetén és Szent István államalapításán túl csak példaként hoz fel egy-egy uralkodót, inkább a társadalom és az állam felépítése, a földrajzi adottságok, ünnepek stb. a kérdések tárgyai. A történelem tehát csak funkcionálisan szerepel a kérdések között – mint ahogy a drámákban is csak funkciójukban számítanak. Ma a történelem és irodalom oktatása sokszor ismét csak kronológiává silányul vissza, a tanárok a rájuk nyomuló terhek alatt gyakran meg sem értik, hogy mit jelent egy-egy történelmi vagy irodalmi példa. Wagner a „Rudimenta” készítése, a jezsuita pedagógusok a drámaírás során rájöttek erre. Műveik egyszerre európaiak és magyarok, egyszerre oktatóak és nevelők.

### Jegyzet

- (1) Pl. Alszeghy Zsolt (1911): Magyar tárgyú latin jezsuita-drámák. *Egyetemes Philologiai Közlöny*, 99–114.; Balassa Brunó (1929): *A történettanítás multja hazánkban: Neveléstörténeti forrástanulmány*. Dunántúl Egyetemi Nyomdája, Pécs. Kilián István (1993): *Iskolai színjátékaink témarendje: Reprezentatív jezsuita minta és teljes piarista felmérés alapján*. Akadémiai doktori értekezés, 1993. MTA kt. D. 16666.
- (2) Staud Géza (1984–1994): *A magyarországi jezsuita iskolai színjátékok forrásai 1561–1773*. MTA könyvtára, Budapest.
- (3) Finácz Ernő (1986): *A reneszánsz kori nevelés története. Egyetemes neveléstörténet III*. Könyvértékesítő Vállalat, Budapest. 243.
- (4) Williams, A. (1998): A tipológia és a ciklikus drámák: Néhány kritérium. In: Fabiny Tibor (szerk.): *A tipológiai szimbolizmus: Tanulmányok*. JATEPress, Szeged. 213.
- (5) Gombrich, E. (1997): *Icones Symbolicae*. A szimbolikus kifejezés filozófiai és ezek hatása a művészetre. In: Pál József (szerk.): *Az ikonológia elmélete*. JATEPress, Szeged. 41–42.
- (6) Balassa Brunó (1929): *A történettanítás multja hazánkban: Neveléstörténeti forrástanulmány*. Dunántúl Egyetemi Nyomdája, Pécs.

- (7) Valentin, J. M. (1978): *Le théâtre des Jésuites dans les pays de langue allemande (1554–1680): Salut des âmes et ordre des cités*. Peter Lang SA, Bern – Francfort / M. – Las Vegas.
- (8) Propp, V. J. (1995): *A mese morfológiája*. Osiris-Századvég, Budapest.
- (9) Szörényi László (1993): *A barokk ideál a XVII. századi olasz, magyar és közép-kelet-európai latin jezsuita eposzokban*. In: Szörényi László: *Hunok és jezsuiták*. Amfipress, h. n.
- (10) Szarota, E. M. (1976): *Das Jesuitendrama und die Manipulation des Publikums*. In: Szarota, E. M.: *Gesichte, politik und Gesellschaft im Drama des 17. Jahrhunderts*. Francke Verlag, Bern – München.
- (11) Varga Imre – Pintér Márta Zsuzsanna (2000): *Történelem a színpadon: Magyar történelmi tárgyú iskoladrámák a 17–18. században*. Argumentum, Budapest. 145–152.
- (12) Gombrich, E. (1997): *Icones Symbolicae*. A szimbolikus kifejezés filozófiai és ezek hatása a művészetre. In: Pál József (szerk.): *Az ikonológia elmélete*. JATEPress, Szeged. 31–115.
- (13) Alszeghy Zsoltné et al. (1992): *Jezsuita iskoladrámák I–II*. Argumentum, Budapest. (Régi Magyar Drámai Emlékek XVIII. század). 1079–1087.
- (14) Téglásy Imre (1998): *Hercules Hungaricus* (Egy Sambucus-embléma előtörténete és utóélete). In: Fabiny Tibor (szerk.): *A reneszánsz szimbolizmus: Tanulmányok*. JATEPress, Szeged. 137–143.
- (15) Comenius, I. A. – Kovács Endre (1962, szerk.): *Comenius Sárospatakon: Comenius Sárospatakon írt műveiből*. Akadémiai, Budapest. 342.
- (16) Nagy Júlia (1999): XVII–XVIII. századi református iskoladrámáink szerepe a nevelésben és oktatásban. *Magyar Pedagógia*, 4. 375–388.
- (17) Hets J. Aurélián (1938): *A jezsuiták iskolái Magyarországon a 18. század közepén*. Korda, Pannonthalma, Budapest. 73.
- (18) Alszeghy Zsolt (1911): Magyar tárgyú latin jezsuita-drámák. *Egyetemes Philologiai Közlöny*, 114.
- (19) Comenius, I. A. – Kovács Endre (1962, szerk.): *Comenius Sárospatakon: Comenius Sárospatakon írt műveiből*. Akadémiai, Budapest. 336.
- (20) Nagy Júlia (1997): A Schola Ludus és a magyarországi református iskolai színjátékok. In: Kődöböcz József – Földy Ferenc – Csorba Csaba (szerk.): *Comenius és a sárospataki iskola*. Magyar Comenius Társaság, Sárospatak.
- (21) Alszeghy Zsoltné et al. (1992): *Jezsuita iskoladrámák I–II*. Argumentum, Budapest. (Régi Magyar Drámai Emlékek XVIII. század). 212–248. – idézetek innen!
- (22) Alszeghy Zsolt (1911): Magyar tárgyú latin jezsuita-drámák. *Egyetemes Philologiai Közlöny*, 114.
- (23) Istvánffy Miklós (1685): *Regni Hungarici Historia, Post obitum gloriosissimi Matthiae Corvini Regis XXXIV. Quo Apostolicum hoc Regnum Turcarum potissimum armis barbaris invasum, Libris XXXIV. Ioannem Wilhelmum Frissem Bibliopolam, Agrippinae*.
- (24) Kindermann, H. (1959): *Das Theater der Renaissance*. Otto Müller, Salzburg.

## Irodalom

- Alszegehy Zsolt (1911): Magyar tárgyú latin jezsuita-drámák. *Egyetemes Philologiai Közlöny*, 99–114.
- Alszegehy Zsoltné et al. (1992): *Jezsuita iskoladrámák I–II*. Argumentum, Budapest. (Régi Magyar Drámai Emlékek XVIII. század)
- Balassa Brunó (1929): *A történettanítás multja hazánkban: Neveléstörténeti forrástanulmány*. Dunántúl Egyetemi Nyomdája, Pécs.
- Comenius, I. A. – Kovács Endre (1962, szerk.): *Comenius Sárospatakon: Comenius Sárospatakon írt műveiből*. Akadémiai, Budapest.
- Fináczy Ernő (1986): *A reneszánsz kori nevelés története*. Egyetemes neveléstörténet III. Könyvértékesítő Vállalat, Budapest.
- Gombrich, E. (1997): *Icones Symbolicae*. A szimbolikus kifejezés filozófiai és ezek hatása a művészetre. In: Pál József (szerk.): *Az ikonológia elmélete*. JATEPress, Szeged. 31–115.
- Hets J. Aurélián (1938): *A jezsuiták iskolái Magyarországon a 18. század közepén*. Korda, Pannonhalma, Budapest.
- Istvánffy Miklós (1685): *Regni Hungarici Historia, Post obitum gloriossimi Matthiae Corvini Regis XXXIV. Quo Apostolicum hoc Regnum Turcarum potissimum armis barbare invasum, Libris XXXIV. Ioannem Wilhelmum Frissem Bibliopolam, Agrippinae*.
- Kilián István (1993): *Iskolai színjátékaink témarendje: Reprezentatív jezsuita minta és teljes piarista felmérés alapján*. Akadémiai doktori értekezés, 1993. MTA kt. D. 16666.
- Kindermann, H. (1959): *Das Theater der Renaissance*. Otto Müller, Salzburg.
- Nagy Júlia (1997): A Schola Ludus és a magyarországi református iskolai színjátékok. In: Kődöböcz József – Földy Ferenc – Csorba Csaba (szerk.): *Comenius és a sárospataki iskola*. Magyar Comenius Társaság, Sárospatak.
- Nagy Júlia (1999): XVII–XVIII. századi református iskoladrámáink szerepe a nevelésben és oktatásban. *Magyar Pedagógia*, 4. 375–388.
- Propp, V. J. (1995): A mese morfológiája. Osiris-Századvég, Budapest.
- Staud Géza (1984–1994): *A magyarországi jezsuita iskolai színjátékok forrásai 1561–1773*. MTA könyvtára, Budapest.
- Szarota, E. M. (1976): Das Jesuitendrama und die Manipulation des Publikums. In: Szarota, E. M.: *Gesichte, politik und Gesellschaft im Drama des 17. Jahrhunderts*. Francke Verlag, Bern – München.
- Szörényi László (1993): A barokk ideál a XVII. századi olasz, magyar és közép-kelet-európai latin jezsuita eposzokban. In: Szörényi László: *Hunok és jezsuiták*. Amfipress, h. n.
- Téglásy Imre (1998): Hercules Hungaricus (Egy Sambucus-embléma előtörténete és utóélete). In: Fabiny Tibor (szerk.): *A reneszánsz szimbolizmus: Tanulmányok*. JATEPress, Szeged. 137–143.
- Valentin, J. M. (1978): *Le théâtre des Jésuites dans les pays de langue allemande (1554–1680): Salut des âmes et ordre des cités*. Peter Lang SA, Bern – Francfort / M. – Las Vegas.
- Varga Imre – Pintér Márta Zsuzsanna (2000): *Történelem a színpadon: Magyar történelmi tárgyú iskoladrámák a 17–18. században*. Argumentum, Budapest.
- Williams, A. (1998): A tipológia és a ciklikus drámák: Néhány kritérium. In: Fabiny Tibor (szerk.): *A tipológiai szimbolizmus: Tanulmányok*. JATEPress, Szeged. 212–218.

Nagy Júlia